

# Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles. Propuesta de nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa\*

Noemí Duran Salvadó\*\*

## Resumen

### Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles. Propuesta de nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa

Desde mi propio andar construyo este viaje, este relato. Salto por distintos lugares, como quien cruza un río buscando atenta la siguiente piedra. Una pregunta inicial me impulsa: consciente de la imposibilidad de conocer al otro en un sentido absoluto, me cuestiono cómo abordar las relaciones personales de manera creativa para aprender de esta imposibilidad. El primer paisaje, que transito y que comparto en este artículo, lo titulo "Reconocer nuestro cuerpo escrito por otros" y tiene que ver con mi tesis doctoral: "La escuela como una conversación entre desconocidos. Investigar con niños mediante lenguajes artísticos" (Duran, 2012), en la que investigo la dimensión narrativa y relacional de cómo aprendemos a estar y ser en la escuela. En esta investigación se hace evidente cómo los espacios escolares para las autonarraciones devienen espacios de normalización; esto genera en mí la inquietud de crear una propuesta para romper las dinámicas de condicionamiento y explorar otros escenarios para la escucha y la expresión del ser, que permitan la proliferación de subjetividades y que posibiliten formas alternativas de generar y compartir saberes. En la segunda parte del artículo profundizo en esta propuesta y os invito a transitar por otro paisaje: "Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles".

**Palabras clave:** *a/r/tografía, investigación educativa, narrativa de la educación, cuerpo en la escuela, relaciones personales en la educación, autonarración, dispositivos escolares, escuela como una conversación.*

## Abstract

### Rewriting among bodies by walking through po(e)sible paths. A proposal for new spaces for education and educative research

My own journey is the starting point of this excursion, this story. I jump from one place to another, like crossing a river while looking for the next stone. I am driven by an initial question: given the impossibility of totally

\* Este texto surge de la investigación de tesis doctoral "La escuela como una conversación entre desconocidos. Investigar con niños mediante lenguajes artísticos", de la Universidad de Barcelona (Duran, 2012).

\*\* Doctora en Artes y Educación. Correo electrónico: noemiduransalvado@gmail.com

knowing the other, I ask myself how to address personal relationships in a creative way in order to learn from this impossibility. The first landscape I go through and that I share in this article is titled "Recognizing our body written by others" and is connected to my doctoral dissertation: "The school as conversation among strangers. Researching with children through artistic languages" (Duran, 2012), in which I study the narrative and relational dimension of the ways in which we learn to be and exist in school. This study shows that the school arrangements for self-narratives promote standardization; this inspires in me some ideas to stop such constraining dynamics and to explore new settings for listening and for expressing the self, allowing the proliferation of subjectivities as well as alternate ways to produce and share knowledge. In the second part of the article I elaborate on this proposal and invite readers to walk along another landscape: "Rewriting among bodies by walking through po(e)sible paths".

**Key words:** *a/r/tography, educational research, narrative of education, the body in school, personal relationships in education, self-narrative, school devices, school as conversation.*

## Résumé

### Reécrits parmi les corps tout en marchant pour des chemins po(e)ssibles. Propos de nouvelles scènes pour l'éducation et la recherche éducative

C'est à partir de ma propre marche que je construis ce voyage, ce récit. Je passe par différents lieux, comme qui croise une rivière et cherche attentivement la proche pierre. Une question initiale me stimule: en étant consciente de l'impossibilité de connaître l'autrui dans un sens absolu, je me demande comment aborder les rapports personnels de manière créative pour apprendre de cette impossibilité. Le premier paysage que je transite et que je partage dans cet article est intitulé «Reconnaître notre corps écrits par des autres» et il a à voir avec ma thèse doctorale: «l'école comme une conversation entre étrangers. Rechercher avec des enfants grâce aux langages artistiques» (Duran, 2012), dans laquelle je cherche la dimension narrative et relationnelle de la manière comme l'on apprend à être à l'école. Dans cette recherche se montre comment les espaces scolaires qui sont pour des auto-narrations deviennent des espaces de normalisation; cela me produit l'envie de créer une proposition pour briser les dynamiques de conditionnement et explorer d'autres scénarios pour l'écoute et l'expression de l'être, qui rendent possible la prolifération de subjectivités et permettent formes alternatives de produire et partager des savoirs. À la deuxième partie de l'article je développe cette proposition et vous invite à transiter par autres paysages: «Réécrire entre corps qui marchent des chemins po(e)ssibles».

**Mots-clés:** *a/r/tographie, recherche éducative, narrative de l'éducation, corps à l'école, rapports personnelles dans l'éducation, auto-narration, dispositifs scolaires, école comme conversation.*

### Antesala



engo seis años, estoy sentada en el pupitre de la escuela y leo un cuento del libro de lectura de primer curso. Es la historia de un hombre que llega a un pueblo sin nada, y con pocas maderas se construye una pequeña casa para resguardarse del frío. Aquella misma noche empieza a llover y a llover, cada vez más fuerte. Alguien llama a la puerta preguntando si se puede quedar: el hombre mira a su alrededor, pensando que no es muy grande el espacio, pero le invita a pasar. En unas horas se presenta otra persona y el hombre abre de nuevo la puerta y le ofrece su hogar. No para de llover;

a lo largo de la noche va llegando gente que necesita cobijo y el hombrecito les invita a entrar. ¡No puede dejarles en la calle con semejante tormenta! Cada vez son más personas, pero todas caben en esa casa...

Este cuento me conmovió. Aún recuerdo que me preguntaba inquieta: "¿Qué propiedades tiene esa madera? ¿Hay algo mágico aquí? No entiendo, ¿cómo es posible que en una casa pequeña pueda entrar tanta gente?".

Al cabo de unos años hice una tesis doctoral que me llevó de vuelta a este cuento; en él se escondía algo que yo quería explorar.

## Paisaje 1. Reconocer nuestro cuerpo escrito por otros

### ¿Cómo nos abrimos a la investigación educativa?

¿Qué experiencias de conocimiento tienen cabida cuando la educación se narra desde el juego del lenguaje doctrinal de los profesores? ¿Qué es, de todo lo que (nos) pasa en educación, lo que queda como en espera de palabras, como inexistente, cuando los discursos

pedagógicos oficiales, con sus palabras vacías y convencionales, hablan de la educación? Y cuando el orden de la experiencia escolar posible se reduce a lo que dictan los manuales escolares ¿qué experiencias formativas y cognoscitivas quedan silenciadas o anuladas? [...] ¿es posible recrear lo que en nuestra educación pasa y lo que de ella (nos) contamos?

Jódar (2007: 22)



**Figura 1.** La dama y el unicornio. A mi único deseo

**Fuente:** "Projet "Dame à la licorne", Musée de Cluny, [en línea], disponible en: <http://www.musee-moyenage.fr/>

En respuesta a la pregunta que lanza Francisco Jódar en este epígrafe, ensayaré la posibilidad de recrear lo que nos pasa y lo que nos contamos sobre la educación. Lo haré partiendo de la metáfora que me brinda este tapiz medieval que en una ocasión pude ver en el Museo de Cluny, de París, donde comparte sala con una serie de cinco tapices referidos a los cinco sentidos. Cuando vi este tapiz me fijé en el gesto de la mujer que parece entregar una caja a alguien, y me llamó la atención el título del tapiz: "A mi único deseo". Se me ocurrió que como educadora mi único deseo es dar a alguien la experiencia de un viaje. Invitar a viajar. Pero, ¿cómo se invita a viajar?

De entrada, me viene en mente la sugerencia de Jorge Larrosa:

[...] solamente el que no tiene puede dar. El que da como propietario de las palabras y de su sentido, el que da como dueño de aquello que da... ese da al mismo tiempo las palabras y el control sobre el sentido de las palabras y, por tanto, no las da (2003: 26).

Con ese relato quiero compartir algunos fragmentos de un viaje particular, de un camino trazado que ahora desdibujo desde el presente, recordándolo desde otros senderos. La reescritura atenta al retorno de

una diferencia me permite viajar de nuevo. Os doy mi historia, consciente de que "en el saber que viene de la experiencia hay algo que no puede darse como un

traspaso, algo que tiene una especie de valor imprevisto" (Diotima, 2004: 192). Os doy mi historia con el único deseo de invitaros a viajar.



**Figura 2.** Mirarnos en espejos rotos

**Fuente:** fotografía de Noemí Duran.

Mi viaje empieza el día en que un niño me devuelve la mirada, convirtiéndome en una extraña. A partir de este momento, decido detenerme en la mirada de los niños y aprender de la convivencia con ellos.

En el taller del Museo Miró, en Barcelona, me dirijo a un grupo de niños: "¡Venga, daros prisa, tenéis dos minutos para acabar el *collage!*". De repente, un niño me mira y me dice: "¿Miró también iba tan rápido?". Me quedo en silencio, y el niño añade: "¡Pues que estrés que debía tener!".

¿Cómo hago extraña mi mirada, cómo me miro como otra, como viajera?

Inicialmente miraba en un espejo que me devolvía una imagen nítida de mí misma, reconociéndome dentro de un rol estable y fijo, el de maestra. La convivencia con los niños me obliga a pensarme dentro de un entramado de relaciones personales y a darme cuenta de que mi subjetividad es algo movido. Max van Manen (2004) nos recuerda que los niños

tienen la capacidad de experimentar formas posibles de ser, en contraste con la concepción predominante de llegar a ser adultos como proyecto conclusivo. Van Manen nos invita a romper esta tendencia, y nos incita a explorar distintas maneras de estar y compartir con los niños. Poco a poco aprendo a mirarme en un espejo roto, con fisuras que me abren al imprevisto. Y voy descubriendo el valor educativo del extrañamiento de la mirada, de entender la subjetividad como experimentación y de aventurarme a ello.

En silencio, me siento confrontada por un niño; en este preciso instante nace un espacio para la interrogación. Una mirada atenta, sin prisas, me permite empezar a escuchar algo muy incipiente, pero que ya está allí. Una pregunta-semilla que nace de este espacio de potencialidad pura; no se trata de una pregunta que viene de fuera, por imposición, sino que es mi pregunta. Una semilla que se irá y me irá transformando: ¿cómo puedo convertir las relaciones personales en un terreno fértil para la educación?



Desde esta inquietud, me propongo otro tipo de mirada, una mirada retrospectiva de autoexploración: ¿qué debo explorar de mí misma si mi preocupación como investigadora tiene que ver con la configuración de la experiencia de sí en la escuela desde su

dimensión relacional y narrativa? Necesito desnaturalizar mis inercias, tomar conciencia de qué filtra mi mirada y mis acciones, de cómo mi historia puede afectar las maneras de relacionarme que pongo en juego.



**Figura 3.** *El sembrador.* Vincent van Gogh, 1888

**Fuente:** Wikimedia, [en línea], disponible en: [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8b/The\\_Sower\\_-\\_painting\\_by\\_Van\\_Gogh.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8b/The_Sower_-_painting_by_Van_Gogh.jpg)

Todo empezó cuando un desconocido se detuvo en la calle para preguntarme si conocía bien la ciudad y podía decirle dónde estaba la Casa de la Infancia. ¿Qué es eso, un museo?, pregunté sorprendida. Seguramente no, contestó el hombre. ¿Una escuela quizá, añadí, o un jardín de infancia? El desconocido se encogió de hombros. No lo sé, respondió. Tenía el pelo gris y pinta de provinciano. Me puse las gafas y para ayudarlo leí algunos letreros colocados en los edificios cercanos. Conservatorio, Cine, Allianz Seguros, decían. No se veía ni rastro de nada parecido a una Casa de la Infancia, y yo tampoco había oído nunca una palabra al respecto. ¿Por qué busca usted esa Casa?, inquirí intentando obtener alguna pista. Tengo cosas que hacer allí, respondió el desconocido. Me estoy haciendo viejo. Y, alzando el sombrero en un gesto de cortesía, se alejó. Yo prose-

gué mi andadura mientras meditaba sobre sus últimas palabras, un tanto enigmáticas, y por pura distracción me metí en una calle equivocada. Había dado unos centenares de pasos cuando vi la Casa (Kaschnitz, 2009: 7).

“Yo era una buena alumna”. Hoy, con mayor conciencia de los engranajes de la maquinaria escolar, este recuerdo se me hace sospechoso. Siento una contradicción que me preocupa: tengo la certeza de que aprendo a vivir escuchándome, abriéndome a los momentos de desencuentro conmigo misma, con los demás, y sin embargo no recuerdo ningún momento de extrañamiento en la escuela. Decido volver a la Casa de la Infancia en búsqueda de un espejo roto... ¿Por qué me he olvidado de la otra en mí cuando iba a la escuela? Decido convertir esta autoexploración inicial en una investigación, poniendo en relación la

pregunta-semilla con una problemática contemporánea y en diálogo con otros autores.

Larrosa (1995: 312) sugiere que la historia de la auto-narración es también una historia social y política. La

historia de las formas en que las personas construimos narrativamente nuestras vidas equivale a la historia de los dispositivos que nos incitan a narrarnos de determinadas maneras, en contextos concretos y con finalidades concretas.

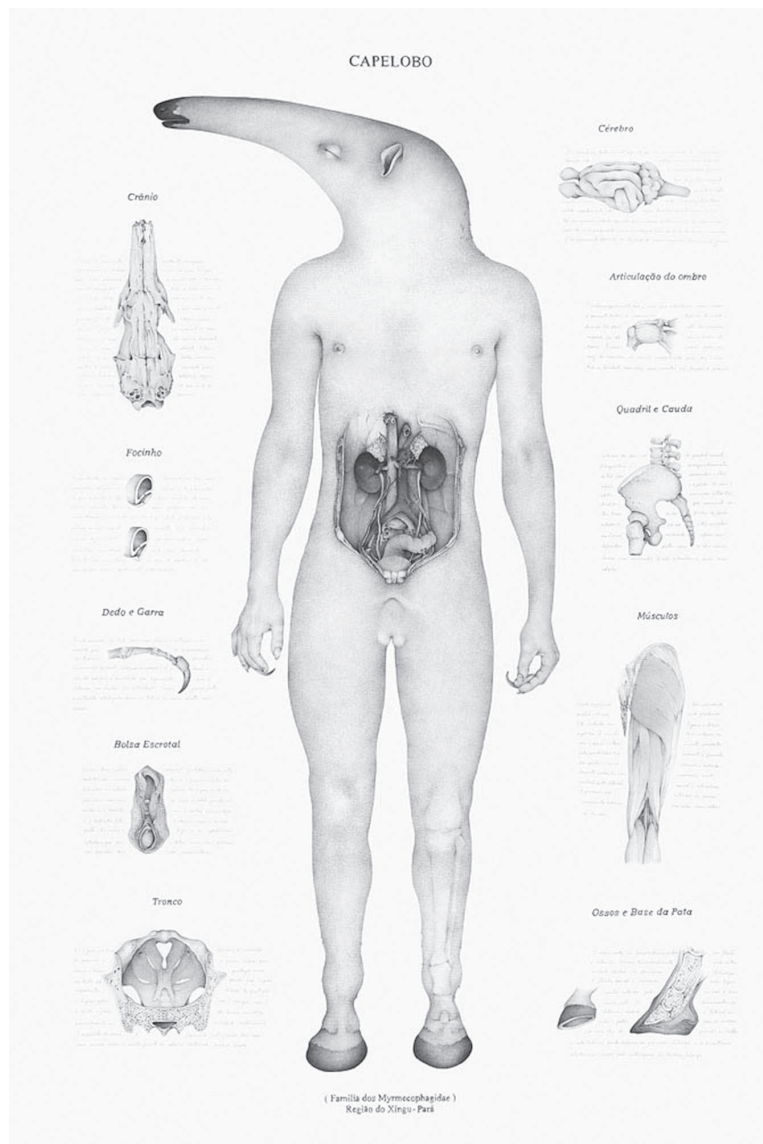


Figura 4. *Capelobo*, Walmor Correa, 2005

Fuente: Walmor Correa, "Obras. 2005 – Unheimlich, imaginário popular brasileiro", Walmor Correa, [en línea], disponible en: <http://www.walmorcorrea.com.br/obras/>

La institución escolar actual, diseñada según la legislación educativa vigente, se traduce en la mayoría de los casos en una puesta en escena propia de las escuelas de la época de la industrialización. A fina-

les del siglo XIX, la organización científica del trabajo se incorporó en el sistema escolar, coincidiendo con una psicología científica que clasificaba y medía para crear aulas homogeneizadas, y que tenía la fantasía

de controlar las singularidades humanas con normas que definían lo que debía ser un niño.

En la actualidad, tanto en los discursos de las leyes educativas como en las prácticas escolares regidas por estas, resalta la ausencia del sujeto, la consideración de las personas como seres complejos. El niño queda reducido bajo la etiqueta de "alumno". Esta simplificación tiene que ver con la paradoja de no reconocer la pedagogía como un espacio de producción del sujeto, cuestión que destacan varios autores (Hernández, 2005: 58; Larrosa, 1995: 272; Walkerdine, 2000: 86).

Mi propósito es justamente cuestionar y problematizar la pedagogía como espacio de producción de subjetividades. Así, vuelvo a la escuela recordando experiencias propias como alumna, como maestra y como investigadora, e interrogo los dispositivos que regulan las maneras de estar y ser en el contexto escolar. Enseguida se me hace evidente el predominio de una actitud proteccionista hacia el niño, a quien se le evita cualquier posibilidad de encuentro con la diferencia o la pérdida de sentido. Esta pedagogía del control se contradice con el origen etimológico del término "educación": *exducere*, que significa salir hacia fuera. El predominio de una mirada unidireccional del adulto que escribe sobre el niño impide la posibilidad de perderse. El adulto fija el punto de llegada en forma de objetivos que determinan el camino en una sola dirección. El niño sale de viaje, pero no es su viaje.

### ***¿Cómo nuestros cuerpos son escritos por otros? Aspectos que desvela la investigación***

Desde una perspectiva narrativa de la educación y de la investigación educativa (Clandinin y Connelly, 1990, 1995, 2000; Conle, 1999; Pinnegar y Daynes, 2007), entiendo que las personas tenemos vidas relatadas, damos sentido a lo que nos pasa a partir de distintos tipos de narraciones. Larrosa (2003: 461) sugiere pensar estas narraciones con las que nos

hacemos y convivimos a diario desde su carácter intertextual (construimos textos en relación con otros textos), polifónico (en nuestros relatos aparecen articuladas distintas voces) y son relatos que difícilmente pueden desvincularse de los contextos singulares que los determinan.

Teniendo en cuenta la complejidad de nuestra dimensión narrativa, me pregunto: ¿actualmente existe suficiente conciencia entre los educadores de cómo nuestra habilidad para narrarnos condiciona nuestras posibilidades de ser? ¿Cómo se escuchan los relatos de los niños en la escuela?

En una primera fase de observación etnográfica indagado sobre cómo circulan las historias personales de los niños en la escuela,<sup>1</sup> explorando las posibilidades que el contexto escolar brinda para que un niño sea autor de sí mismo. Al observar las dinámicas en los espacios que institucionalmente se dedican a la escucha de las experiencias de los niños (Tutoría y Asamblea en 4.º y 5.º curso de Educación Primaria), descubrí una protocolización de los relatos personales que limita la riqueza del potencial narrativo de los niños. Como apunta Larrosa (1995: 275), desde el estudio de espacios que tienen que ver con la educación moral, estas estrategias pedagógicas ofrecen a los niños una gramática en la que aprenden a interrogar y a interrogarse, de modo que el niño produce textos, pero al mismo tiempo estos textos producen al niño.

En la investigación de tesis doctoral sintetizo lo que emerge de las observaciones en la escuela, con tres metáforas:

— *Historias enmarcadas* por una hoja de "normas para la buena convivencia", que determina los temas de conversación en los espacios de Asamblea. También se ven enmarcadas por una gramática que va introduciéndose en el vocabulario de los niños, quienes utilizan cada vez más el término "conflicto" para referirse a sus vivencias.<sup>2</sup>

1 Para detalles más concretos sobre el contexto y el proceso de la investigación aconsejo la lectura de mi tesis doctoral: "La escuela como una conversación entre desconocidos. Investigar con niños mediante lenguajes artísticos" (Duran, 2012).

2 La escuela donde realicé el trabajo de campo recibió el reconocimiento del Gobierno Español como modelo de escuela ejemplar en Resolución de Conflictos y Mediación, en el año 2007.

Asimismo, son historias reguladas por la intervención de la maestra, que va rectificando las palabras de los niños.

— *Historias habitadas-evitadas*, en las que los niños están presentes de una manera que no encaja con lo que se espera de ellos como alumnos. Son historias que confrontan la estabilidad del siste-

ma, historias que se evitan, historias a las que la maestra no presta atención.

— *Historias a la deriva*, donde se da tiempo y espacio para que los niños se expresen de forma aparentemente libre, pero al final de la sesión el educador tiende a juzgar las historias desde la moral imperante.



**Figura 5.** ¿Quién escribe a quién?

**Fuente:** Fotografía de Noemí Duran

A partir de las observaciones etnográficas percibo también modelos de persona que se favorecen en la escuela: el *alumno non-stop* (trabajador constante dentro de la lógica de la “cultura del emprendedor”, superdotado a un tiempo externo y con pocas posibilidades de sentir un tiempo propio); el *alumno como ciudadano del futuro* (con la consecuente negación de su presente); el *alumno autónomo* (que en realidad está siempre pendiente de responder a demandas externas y no propias), y el *alumno que resuelve conflictos* (a quién se le evita el desencuentro consigo mismo y con los demás. Se le da prisa y pautas para que resuelva rápidamente cualquier “conflicto”, procurando que el tiempo de convivencia con la diferencia sea el mínimo).

Estudio también la legislación vigente en educación (Generalitat de Catalunya, 2007: 4) y observo que se propone el *diálogo* y la *creatividad* como dos solu-

ciones para que los niños aprendan a convivir y a ser ciudadanos. La noción de diálogo que de allí se desprende tiene que ver con un diálogo que permita acceder al otro, como si el otro fuese una entidad fija que podemos comprender de forma absoluta. Sobre la creatividad, en mis observaciones en la escuela constato que, tal como sugiere la ley, los lenguajes artísticos están al servicio de representar armónicamente discursos hegemónicos y perpetuar estereotipos sobre la identidad.

Desde estas observaciones me pregunto:

- ¿Cómo podemos explorar el espacio de la diferencia de forma creativa con los niños?
- ¿Es posible detener el tiempo acelerado de la maquinaria escolar y escuchar el tiempo singular de cada persona?



- ¿Es posible imaginar espacios en la escuela donde la mirada de los niños deje de estar controlada por los adultos?
- ¿Cómo podemos contribuir a que los niños se conviertan y se reconozcan como autores de lo que hacen en la escuela?
- ¿Cómo invitarles a que escriban relatos movidos de la experiencia de sí en el presente?
- ¿Y si convertimos la pizarra en un espejo roto para aprender a mirarnos a través de las fisuras?

Estas son algunas de las preguntas en las que se va transformando mi semilla inicial. Preguntas-trampolín que me ayudan a pasar a la acción, a poner en movimiento las ideas. Foucault decía: “Cuántos más usos nuevos, posibles, imprevistos hagan de mis libros más satisfecho estaré” y Deleuze sugería: “No interpretéis, experimentad” (Jódar, 2007: 72). Les tomo la palabra.

En una segunda fase de la investigación invito a un grupo de niños de 5.º curso de Educación Primaria a explorar juntos qué y cómo podemos aprender de lo que pasa entre nosotros en la escuela. Se trata de una investigación compartida, en la que ensayamos otras formas de ponernos en juego en el espacio escolar, desde la inquietud de explorar nuevos lenguajes para la educación, que nos vuelvan más atentos y sensibles a la relación con el otro, en lugar de pensar esta relación de forma predeterminada. Es en este sentido que propongo la metáfora de “la escuela como una conversación entre desconocidos”, donde la imposibilidad de conocer al otro se considera una oportunidad pedagógica, porque nos impulsa a explorar el espacio de la diferencia de manera imaginativa y creativa.

### ***¿Es posible devolver el cuerpo a la mirada? Tránsitos significativos de la investigación***



**Figura 6.** Explorar el hilo que nos une y nos separa

**Fuente:** fotografía de Noemí Duran. Congreso *Creative Engagements with Children*. Oxford, 2010

En la investigación compartida con los niños les invito a considerar la *diferencia* no como algo que está allí fuera y que puedo señalar con el dedo, sino como algo que está entre nosotros. De entrada, nos fijamos en los relatos que circulan en este espacio relacional y empezamos a extrañar la mirada sobre las historias familiares y las escenas cotidianas en la escuela. Utilizamos la cámara de filmar para explorar, mediante el lenguaje visual, la distancia que nos une

y que nos separa. La cámara deviene un instrumento para la escucha, que nos permite tomar conciencia de nuestras formas de mirar y de estar en la escuela.

#### *Escena 1*

[Me doy cuenta de que, cuando yo filmo, muchas veces no miro a través de la pequeña pantalla que muestra lo que encuadro; a pesar de sostener la cámara con

las manos, miro sin la mediación de la cámara, ya que esto me permite tener una visión más amplia de todo lo que sucede en el aula. Podríamos equiparlo con un tipo de mirada omnipresente que en las etnografías tradicionales se resolvía situando la cámara fija en una esquina (Erickson y Wilson, 1982). Por el contrario, las miradas de los niños raramente presentan esta característica; más bien siguen atentas aquello en lo que se focalizan, y esto implica movimientos de cámara repentinos, *zoom*, detenciones... una gramática variable y singular que se reinventa en cada plano]

Las imágenes que filman los niños contienen una especie de "ruido visual" (Nancy, 2007: 3) y se les puede aplicar el criterio de acento, tono, timbre, resonan-

cia y ruido, más que el de forma, idea, composición o representación. Pero es este ruido lo que molesta a algunos maestros de la escuela que comentan: "les tenías que haber enseñado a filmar bien". En los adultos resulta frecuente encontrar una mirada disciplinada, que le cuesta apreciar la novedad. Larrosa habla de "imágenes y miradas conclusivas", donde lo que miramos aparece cubierto de explicaciones (2007: 23). Esta forma de mirar nos hace más atentos al mensaje, pero menos atentos a la sonoridad.

¿Qué secreto está en juego cuando uno realmente escucha, es decir, cuando uno intenta capturar o sorprenderse por la sonoridad más que por el mensaje? (Nancy, 2007: 5).



**Figura 7.** Imaginar formas posibles de cruzar un puente

**Fuente:** fotografía de Noemí Duran

A medida que avanza la investigación, la cuestión de la *escucha* deviene central. Voy explorando modos de escuchar con todo mi ser, de volverme atenta, en el sentido que lo expresan Masschelein y Simons (2006), procurando una atención sin intención, que permita la autoridad del presente. Esta forma de atender, como en el francés "esperar", requiere cierta pasividad, el tiempo necesario para ser afectado. Supone, como sugiere Jean Luc-Nancy (2007), estar tendida a un sentido posible, aún por venir; cruzar un puente abierta al imprevisto.

#### Escena 2

[En una de las sesiones con los niños inventamos la estrategia de "filtros" para el extrañamiento de la mi-

rada sobre nuestras formas habituales de estar. Uno de nosotros atiende a la filmación (de otro encuentro que tuvimos) con los ojos cerrados, solamente a través del sonido; otra persona hace lo contrario: mira, pero se tapa los oídos; otra persona se fija en el contenido de lo que decimos, etc. En este experimento, un niño, atento a los sonidos, me descubre algo que yo hago de forma inconsciente: paso mucho tiempo diciendo "ischchch!", para pedir silencio. Con los niños nos aproximamos a las imágenes permitiendo que estas nos interroguen, y en esta ocasión nos sorprende una "investigadora-sifón"]

¿Cómo me hago presente? ¿Cómo viajo con los niños?  
¿Cómo habito mi cuerpo en la escuela?

Inspirada por la metáfora del “sujeto-diapasón” de Nancy (2007), me abro a escuchar la resonancia que

el otro provoca en mí, así como la propagación y el retorno del sonido que yo misma produzco.<sup>3</sup>



**Figura 8.** Cruzar puentes para vernos de nuevo

**Fuente:** fotografía de Noemí Duran.

### Escena 3

[En el espacio de exposición de las películas creadas por cada grupo la atención es máxima. Durante el visionado de sus películas extrañas,<sup>4</sup> ubicamos la cámara en una esquina para seguir con el proceso de documentación de la experiencia, y al revisarlo me atrae la gestualidad de las personas allí presentes y el cruce de miradas entre ellas. Se escuchan risas en voz baja, movimientos repentinos de cabeza al verse en pantalla, alguien que se tapa los ojos, bocas abiertas... Siguiendo la sugerencia de Deleuze (Maclure *et al.*, 2010: 549), me fijo en los rostros de los niños como lugares donde se registra el afecto. Deleuze se refiere al *afecto* como una intensidad que resuena, que se registra en el cuerpo, y que precede y sobrepasa el lenguaje, la subjetividad y el significado. Observo sus reacciones en la oscuridad, y también me observo a mí misma; siento curiosidad por cómo son tocados

por la película. Me pregunto: “¿Hasta qué punto la película extraña es extraña? ¿Hemos convertido la pizarra en un espejo roto?”. Se abren las luces. Silencio. La conversación cuesta de arrancar y esto me inquieta. Al cabo de un rato alguien interviene. Otros continúan en silencio. Una niña espera al final de la sesión para acercarse a mí y comentarme sus impresiones]

Descubrirme ansiosa por el hecho de que no respondan inmediatamente tras la proyección permite que me reconozca dentro de la tendencia escolar de pedir respuestas inmediatas a los niños y articuladas con palabras. En la medida en que vamos viviendo otras proyecciones, aprendo a aproximarme a la experiencia fílmica en tanto que experiencia corporal y me doy cuenta de que

[...] se necesita tiempo para que los sujetos reflexionen en el choque del afecto y lo reinserten

3 Estas resonancias y los desplazamientos que conllevan constituyen gran parte del relato de mi tesis doctoral. Véase Duran (2012).

4 Nombrábamos “película extraña” al relato visual de la investigación, en coherencia con una de las metáforas que orientaba la metodología: “el extrañamiento de la mirada”.

en la cadena semiótica y narrativa que lo transforma en parcialmente “analizable” (Massumi, 2002: 36, en Maclure *et al.*, 2010: 553).

A lo largo de la tesis, la reflexión sobre cómo investigar filmando me lleva a vincular formas de mirar, con modos de estar y de ser. Crear relatos visuales es también crear relatos corporales. En este sentido señalo, para los educadores que exploramos con lenguajes visuales, el reto de preguntarnos cómo “devolver el cuerpo a la mirada y con ella el peso al cuerpo y la carne al pensamiento” (Buitrago, 2009: 11).

Siento que algo empieza a brotar... cuando nos abrimos a recibir la lección de un niño. Conviviendo con los niños me doy cuenta de que la experiencia de la subjetividad es compleja e inestable, y no se puede encajar en etapas, ni colocar a las personas como víctimas pasivas de las estructuras sociales. A pesar de que nuestros cuerpos sean escritos por otros, los niños saben escaparse; pero tenemos que aprender a escucharlos para que nos enseñen cómo son capaces de viajar. Sus imágenes ruidosas son la evidencia de miradas más libres, miradas que pueden generar imágenes poéticas sensibles al enigma del encuentro con el otro.



**Figura 9.** Escuchar atentos dónde está el terreno fértil para la educación hoy

**Fuente:** fotografía de Noemí Duran

Siento que algo empieza a brotar... cuando tenemos la certeza de que, en la actualidad, necesitamos propuestas radicales para extrañar la mirada sobre cómo aprendemos a ser personas. Y, en especial, siento que algo empieza a brotar cuando los educadores e investigadores asumimos la responsabilidad de prestar atención a cómo nuestros cuerpos se ponen en juego, tomando conciencia de los discursos que encarnamos y abriéndonos a la posibilidad de imaginar otras gramáticas del gesto.

## **Paisaje 2. Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles**

Después del viaje compartido, al revisar las filmaciones de los encuentros con los niños siento que

todavía tengo demasiado protagonismo, que aún no he aprendido a desaparecer levemente. Siendo consciente de lo difícil que es deseducarnos en nuestras formas de estar presentes, decido comprometerme con este reto, creando una propuesta especial para desnaturalizar los modos en que nos han enseñado a mirar, escuchar, oler, tocar, saborear... ser. Una propuesta para repensar los modos en que habitamos nuestro cuerpo y nos relacionamos desde este. Una invitación a convertir las relaciones personales en un terreno fértil para la educación, explorando cómo generar y compartir saberes atentos a las po(e)sibilidades que permite el encuentro con el otro.

Combino mi formación en danza con elementos del Teatro de los Sentidos (compañía con la que realicé



un posgrado en Lenguajes Sensoriales y Poética del Juego) y con la formación como educadora e investigadora en educación, y desde estos cruces presento una propuesta que supone una invitación a transitar de conformarnos con tener “cuerpos escritos por otros” a “reescribir entre cuerpos andando por caminos po(e)sibles”.

### **Una invitación concreta**

Cada propuesta es singular según el contexto y las personas con las que se realiza, pero como orientación general planteo dos modalidades de curso. Existe la opción del *taller intensivo*, en el que nos reunimos durante un tiempo concentrado para explorar una cuestión muy concreta que preocupa a un colectivo de personas y se dan unas herramientas básicas para que las personas participantes puedan seguir explorando en esta línea en sus contextos particulares. La otra modalidad, y que para mí toma más sentido, es el *taller de proceso*, que es más respetuoso con el tiempo que requiere la experiencia de una investigación educativa y nos permite estar atentos a lo que va emergiendo entre los distintos encuentros.

En cada sesión ponemos el énfasis en un sentido particular. Empezamos explorando el tacto, en la siguiente sesión la vista, después el oído, y así progresivamente. De una sesión a la otra retomamos lo que hemos explorado mediante preguntas y lecturas para acompañar el cuerpo con el pensamiento y para crear puentes entre un encuentro y el siguiente. Es imposible explorar un sentido con exclusividad; nuestras ventanas coexisten y se ponen en juego de manera simultánea. A medida que avanzamos en las sesiones, nos vamos fijando en cómo los sentidos se ponen en juego entre ellos, contemplando el cuerpo holísticamente.

A la mitad del curso, cuando todas estas ventanitas se abren con mayor facilidad y nuestro movimiento resulta más espontáneo, nos planteamos una cuestión a explorar conjuntamente.

Quiero resaltar la importancia de tender puentes entre distintos lugares y gentes. Infortunadamente, la

mayoría de las personas hemos crecido en contextos que han disciplinado nuestras miradas y nos han enseñado a trabajar en grupo desde la subordinación o la yuxtaposición, formas habituales del sistema capitalista dominante.

Durante mi doctorado tuve la oportunidad de participar en un seminario con la profesora Rita Irwin sobre la metodología a/r/tográfica como una perspectiva de investigación educativa a través de las artes. Fue relevante comprobar que muchas de las personas participantes, educadores o investigadores, contábamos que teníamos inquietudes artísticas, pero que raramente lo mezclábamos con nuestra práctica educativa. Nos cuesta cruzar distintas maneras de acercarnos a la realidad. Desde la a/r/tografía se hace esta invitación, las barras que separan las letras a/r/t explicitan el espacio intersticial entre las identidades del artista (*artist*), del investigador (*researcher*) y del maestro (*teacher*), a quienes se invita a explorar de forma colaborativa (Springgay *et al.*, 2008).

La propuesta que planteo de *reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles* lleva implícito el reto de crear conversaciones entre desconocidos, de escuchar abiertos al imprevisto, a lo que emerge de nuevo en el encuentro con el otro. Por esa razón, tiene un formato orientativo que se concreta de manera singular en cada contexto.<sup>5</sup>

### **Dinámicas en cada encuentro**

...danzar con los pies en la Tierra y la mirada en el Cosmos [...]

Hay un tiempo, el del reloj, que tomo prestado a la espera de escuchar las resonancias que el otro provoca en mí. Pero a medida que siento esta vibración, descubro que el tiempo soy yo. Cada viaje tiene un tiempo propio, el del proceso de transformación en el estar siendo de los cuerpos. En esta propuesta considero que somos el tiempo y desde esta premisa, como guía y acompañante, estoy muy atenta a lanzar propuestas en función de cómo voy sintiendo los ritmos de lo que sucede entre los cuerpos.

5 En la página *Caminos posibles* (s. f.) se encuentra toda la información relacionada con los talleres intensivos y talleres de proceso que van teniendo lugar.

En cada sesión distinguimos tres momentos: *Despertar*, *Jugar* y *Explorar*. Esta estructura está pensada para favorecer una apertura progresiva de las ventanas de nuestro cuerpo. En las tres fases se combinan aspectos de la danza (como, por el ejemplo, el análisis del movimiento según Rudolf Laban, orientaciones para la improvisación...) con elementos característicos de la dramaturgia de los sentidos y otras aproximaciones al cuerpo que se acercan a concebirlo como instrumento para la escucha.

— *Despertar* tiene que ver con la llegada al lugar donde impartimos el curso. Es un momento de escucha de las inercias de nuestro cuerpo y de encontrar un estado de calma, para aquietar la mente y estar presentes sintiendo cada parte del cuerpo y sus posibilidades de movimiento. Sentir el peso del cuerpo, escuchar la respiración, silenciar las palabras y cerrar los ojos. Entender que el *extrañamiento de la mirada*, y de uno mismo, pasa por sentir la mirada en el cuerpo.

Maurice Béjart, en *Cartas a un joven bailarín*, escribe:

La barra es tu columna vertebral, nunca lo olvides. Existe también otra persona, pero esta persona es peligrosa. Es un falso amigo. Así como la barra es tu esposa, este otro es tramposo. El espejo. Cuando entras en el estudio, el espejo viene a ti. Se pega a ti, te aspira, te traga, te devora. Eres feliz si lo miras. En él crees verte. Te imaginas a ese espejo como un hermano gemelo. Es un traidor. [...] Haz tu ejercicio y mira en el espejo de la concentración, en el verdadero espejo. Te ves. Ves exactamente cada uno de tus movimientos y luego, sobre todo, puedes girar, y el espejo gira contigo. Te puedes ir, el espejo te acompaña. Puedes encontrarte en escena con la sala llena de público, ante ese agujero negro fascinante y aterrador. El espejo está allí, calmo delante de ti. Te ves en espíritu. [...] la verdad del movimiento sentido por el cuerpo y no visto a través de un espejo (2005: 43, 44, 51).

— *Jugar* toma un sentido de abrirse al otro, de explorar una mirada periférica para desplazarnos teniendo en cuenta que no estamos solos. Jugar

es un instinto natural de los hombres que recuperamos en este curso con el fin de generar lo inesperado entre nosotros. No se trata del juego competitivo, sino del juego como posibilidad de sentirnos implicados en algo que compartimos con otros, y que inicialmente puede parecer caótico, pero que poco a poco, a medida que nace la complicidad, va cogiendo una forma y un lenguaje propio. Desde la posibilidad creativa del juego empezamos a experimentar la metáfora del habitante y el viajero; la tensión entre lo conocido y lo desconocido, lo que se repite y lo que deviene diferente.

El movimiento empieza siempre con cierto grado de improvisación abierta mezclado con cierto grado de hábito. Cada paso que hacemos al caminar es la repetición de un hábito. Este hábito es una tendencia de movernos a un ritmo determinado, dar pasos de un tamaño concreto, flexionar la cadera o la rodilla. Estos hábitos sostienen nuestro andar como la práctica de una repetición: como un tipo de coreografía. Aun así, cada uno de estos hábitos toma su forma a partir de una preaceleración que propone aperturas hacia distintos matices del movimiento. Estos matices de movimiento son más visibles en el caminar de la bailarina, que fluye a través de su potencial, creando nuevas formas de hacer. Pero incluso el andar diario es una improvisación antes de ser una coreografía (Manning, 2009: 7; traducción propia).

Jugando podemos reescribir, resignificar: la cultura puede entenderse como juego porque nos ofrece formas rituales colectivas que nuestros antepasados crearon. Nosotros nos hacemos mediante lo que recibimos en esta transmisión cultural. Sin embargo, a la vez, existe un instinto natural del ser humano para jugar, de manera que el juego también tiene un poder de transformación desde el presente. Así que podemos tender puentes entre lo que nos viene dado y lo que podemos imaginar de nuevo jugando.

— Por último, el tercer momento de cada sesión tiene que ver con la capacidad de *explorar*, algo que también es intrínseco a la condición humana;

el *hombre-feto* (Charlot, 2000), aun habiendo salido del vientre de la madre. El hombre que sigue curioseando, buscando, perdiéndose... y que se pone en movimiento porque se interroga por aquello que lo inquieta.

Después de tomar conciencia de nuestras inercias y de abrirnos en confianza y complicidad con los compañeros, nos concentramos en explorar la cuestión específica que deviene hilo conductor de todos los encuentros. A lo largo del curso

vamos adquiriendo herramientas y habilidades para volvernos más atentos a cómo nuestro cuerpo entra en relación, a cómo nuestro cuerpo siente, percibe, imagina, crea. Desde esta sutileza exploramos una cuestión concreta, que cada participante pone en relación con su mochila de historias particular. De manera que son investigaciones individuales que nutren una investigación colectiva sobre una misma temática, respetando las formas singulares que cada uno tiene de abrirse al mundo.



**Figura 10.** En un taller de “Poética del movimiento”, seis mujeres exploramos sobre y a través de la piel.<sup>6</sup> Cada una de nosotras conecta este tema con historias personales que nos llevan a interrogaciones concretas.

**Fuente:** fotografía de Noemí Duran.

Procuramos un *extrañamiento de la mirada*, que nos permite encontrar nuevas historias detrás de lo aparentemente familiar, creando significación desde nuestros cuerpos en movimiento y desde lo que nuestros sentidos abiertos nos revelan. Buscamos información sobre lo que exploramos, sin permitir que demasiadas palabras nos asfixien; preferimos escuchar también qué nos dice el cuerpo, desde su memoria, desde sus vivencias y resonancias.

Para encontrar palabras y gestos propios, para crear un saber corporizado, combinamos lo que Silvia Citro propone desde la antropología de la danza: transitar de “repensar los movimientos” a “remover los pensamientos” (2012: 63) explorando con el cuerpo. En los distintos talleres que he ido impartiendo me he dado cuenta de que no es una forma de investigar común, ni siquiera entre bailarines. Cuesta dejarse sentir, escuchar abiertos al imprevisto los lugares a los que

6 Para conocer más detalles de esta experiencia se puede descargar el relato “Bajo un pino”, al final del apartado *Poética de los sentidos (talleres)*, desde el blog *Dona Ludens o Mujer Dormida* (s. f.).

nos llevan las inercias y los estados singulares de nuestro cuerpo. Por esa misma razón, quiero señalar que, como educadora y acompañante en los talleres, siento que es de suma relevancia escuchar cómo cada persona llega a determinado lugar, a determinado movimiento o puesta en escena. Es en este senti-

do que aprendemos del otro, prestando atención a la forma particular que cada uno tenemos de abrirnos al mundo. Desde la docencia esto pide pensar cómo creamos espacios de atención a las rutas particulares de lectura y de creación de cada participante para que estas se compartan y se enriquezcan.



**Figura 11.** *Remei*. Explorar la piel como límite

**Fuente:** fotografía de Noemí Duran.

Retomando la dinámica de exploración colectiva de los talleres, el paso final consiste en poner en escena los lugares por los que la pregunta que investigamos nos incita a viajar. Cada persona se convierte en el habitante de un espacio del cual él es conocedor. Un espacio sensorial que se construye considerando la dramaturgia del olfato, la vista, el tacto, el gusto, el oído... y es un espacio particular en el que cada habitante cuenta su historia de investigación como relato corporal. El conjunto de estos espacios creados por cada uno de los participantes y las transiciones entre estos lugares constituyen un viaje sensorial (tal como lo proponen la compañía Teatro de los Sentidos, con quienes aprendí la puesta en escena de los lenguajes sensoriales) que hemos generado desde la conciencia de querer dejar espacios para el otro; de aquí lo poético, lo enigmático de una búsqueda, no de respuestas, sino de caminos po(e)sibles.

El último punto de esta travesía es abrirla a más personas, provocar conversaciones con desconocidos,

para que nuestra búsqueda no acabe entre las personas que hemos compartido el curso. Así, el último día invitamos a personas ajenas a transitar por estos espacios, con la intención de que emprendan sus viajes particulares y como forma de expandir la investigación y los saberes generados, que al compartirse desde la escucha del otro devienen otros saberes. Este modo de reescribir entre cuerpos es como un motor para que la rueda del aprendizaje no se detenga nunca.

*Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles* plantea el reto de explorar las posibilidades educativas de construir espacios sensoriales como puesta en escena de experiencias de investigación-aprendizaje concretas, con la intención de expandirlas narrándolas de nuevo cada vez. Es una propuesta alternativa de crear y compartir saberes, que nos activa desde otros lugares muy distintos a los que el conocimiento académico ha venido instaurando desde hace años. Tiene que ver con explorar otros modos de compartir, en los que se busca lo que



Annette Kuhn (quién reflexiona desde la teoría del cinema sobre la recepción de las películas) llama

[...] una "práctica significativa radical": modos de representación que desafían los modos

habituales, al colocar la subjetividad en proceso, convirtiendo el momento de la interpretación en un acto en el cual los significados, más que aparecer como algo consolidado y fijo, se ponen en juego (Kuhn, 1991: 26).



**Figura 12.** *Mercè*. Explorar la piel como memoria de un cuerpo que envejece

**Fuente:** fotografía de Noemí Duran.

#### *Escena 4*

[En el último espacio del viaje sensorial *Mercè* acompaña al viajero para que despierte suavemente del viaje. Le ofrece un té y le deja solo en un ambiente cálido, en el que también le invita a escribir sus reflexiones, si lo desea, para poder compartirlas con las habitantes. En este tiempo nos reunimos todas alrededor de una mesa y mientras le esperamos aprovechamos para contarnos cómo hemos estado a la escucha del viajero en particular. Al cabo de unos minutos este se junta de nuevo con nosotras y le recibimos con un aplauso. El agradecimiento es mutuo. Nos lee sus impresiones, sus resonancias, y se abre un espacio de conversación profundo, íntimo, singular. El viaje nunca cesa cuando estamos predispuestos a este tipo de escucha.

Fragmentos de cartas de las viajeras a las habitantes:

Lloro, en este instante sólo lloro, y no de tristeza sino de removida interna, y no mala, al contrario, muy dulce. Viaje brutal en el que me he sentido la mujercita a quien preguntan "quién es" cuando piensa que se encuentra al final de un camino y no sabe qué contestar. Me he sentido nacer en medio de un laberinto, protegida y acompañada por la madre, haciendo pastitas con la tierra en el patio del colegio, y de niña pasaba a joven en una fiesta con mucha fuerza femenina. Mágicos los tactos: las manos que guían, las mantas laberínticas, el barro, el agua, las verduras de la cesta, las piedras, las semillas, el pincel con pinturas, la paja... Increíbles los olores: de la crema cuando descansaba en la cama, de lavanda cuando gateaba; gatear, ¡Qué sensación tan bonita!; el olor de las hierbas del campo... Desbordantes los sonidos: el tono de Noemí contando el cuento del hombrecito, la

nana cantada que me ha tocado el alma, como el posterior abrazo. El sonido de mis manos jugando con el barro, el agua en el cubo, el sonido de las herramientas del campo, icómo me ha recordado a mi abuelo!... Experiencia impagable, máquina del tiempo impensable. Con delicadeza y dulzura. Gracias por tantas sensaciones (Merixell, Sant Joan de Mediona, agosto de 2012).

¡Un largo viaje, no, la vida! Pero es corto, la vida no es un cuerpo, ni un hacer y un deshacer. Nacer, crecer y envejecer, esto no es nada; una historia en la que somos actores y directores; todo lo no visible es lo que queda. No se vuelve nunca a casa, la casa la tiene uno siempre allí donde está. Y cuando morimos se deshace lo visible para llenarse de magia, de luz y de vida. Y aquella casa es más grande y llena de luz y entonces entiendo qué soy yo, aunque también en el silencio "ya lo sé" y es tan claro que no hay palabras ni manera de decirlo (Marta, Sant Joan de Mediona, agosto de 2012).

### **¿Cómo es posible que en una casa tan pequeña pueda entrar tanta gente?**

El verde es inmenso y no se cansa

Fridman (2009: 41)

Tengo seis años, estoy sentada en el pupitre de la escuela y leo un cuento del libro de lectura de primer curso. Es la historia de un hombre que llega a un pueblo sin nada, y con pocas maderas se construye una pequeña casa para resguardarse del frío. Aquella misma noche empieza a llover y a llover, cada vez más fuerte. Alguien llama a la puerta preguntando si se puede quedar; el hombre mira a su alrededor, pensando que no es muy grande el espacio, pero le invita a pasar. En unas horas se presenta otra persona y el hombre abre de nuevo la puerta y le ofrece su hogar. No para de llover; a lo largo de la noche va llegando gente que necesita cobijo y el hombrecito les invita a entrar. ¡No puede dejarles en la calle con semejante tormenta! Cada vez son más personas, pero todas caben en esa casa...

Con la propuesta de andar caminos po(e)sibles vuelvo de nuevo a la pregunta que tanto me inquietó

cuando era niña: *¿qué propiedades tiene la madera de esa casa pequeña para abrirse a tantas personas?*

Cuando empecé a trabajar en grupos de investigación consolidados y competitivos entendí algunas características que esa madera mágica no debía tener. Por eso mi propuesta se opone claramente a la tendencia de las "altas" investigaciones, que requieren de métodos y metas preestablecidas, ya que deben producirse a "alta" velocidad; que implican un número "alto" de países colaboradores; que son publicables en revistas de "alto" impacto; que se consideran de "alto" nivel intelectual y que parecen exigir personas que se consideren más "altas" que las demás. Esta sociedad de producción y consumo frenético que tiene por eslogan "innovar constantemente en una cultura del emprendedor" nos lleva a la paradoja de una innovación planificada, atenta al mensaje, pero no a la sonoridad.

Afortunadamente, mi investigación de tesis no estaba marcada por el tiempo frenético, como en el caso de otras investigaciones competitivas en las que he participado, las que irónicamente he llamado de "altas" investigaciones. En mi tesis doctoral descubro la importancia del *fuera de campo*, aquellos espacios y tiempos por los que transito sin la finalidad de investigar. Fiestas de cumpleaños, carnavales, almuerzos, juegos, charlas durante el recreo... momentos de relación espontánea y desinteresada que permiten sentir la persona que tenemos al lado. Cuando esto se da, la dicotomía del fuera y el dentro del aula desaparece y nace la confianza y la complicidad para investigar juntos aprendiendo del otro, de su capacidad singular para abrirse al mundo.

Estando a la escucha del otro podemos habitar como "sujetos-diapasón" (Nancy, 2007), vivir un presente sonoro, sentir el espacio del aula como una caja de resonancia, donde el sonido que generamos se propaga atravesando los muros de "nuestros" cuerpos, de "nuestra" escuela, de "nuestras" ideas. La escuela como caja de resonancia nos abre al mundo sin la pretensión ni la posibilidad de capturar el sonido de la experiencia y como en la casita del cuento, el espacio de apertura al otro se expande y siempre hay lugar.

*Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles* parte de esta certeza y la explora creando nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa. Para finalizar, profundizaré en el sentido que doy a cada una de las palabras que utilizo para nombrar esta invitación.

#### *Reescribir*

En la investigación de tesis doctoral indago sobre cómo circulan las historias personales de los niños en la escuela, observando las posibilidades que el contexto escolar brinda para que un niño sea autor de sí mismo, y descubro una protocolización de los relatos personales que limita la riqueza del potencial narrativo de los niños. Los espacios para las auto-narraciones devienen espacios de normalización.

*Reescribir entre cuerpos* es una propuesta para romper estas dinámicas de condicionamiento, mediante la exploración de nuestras capacidades comunicativas de escucha y de expresión, para experimentar con la dimensión narrativa de nuestra experiencia de sí y facilitar la proliferación de subjetividades. ¿Cómo crear relatos movedizos de la experiencia de sí desde el presente?

Las personas tenemos vidas relatadas, damos sentido a lo que nos pasa a partir de distintos tipos de narraciones. En los talleres, invito a narrarnos en un sentido reflexivo, a descubrir los relatos que nos hacen teniendo en cuenta la complejidad de nuestra dimensión narrativa.

Algunos elementos para este cuestionamiento son el hecho de romper con la tendencia del “principio de causalidad” (Conelly y Clandinin, 1995) según el cual al narrarnos recuperamos los hechos del pasado con respecto a la situación presente, estableciendo una relación de causa-efecto que nos da la sensación de encontrarnos con historias en las que no se nos escapa nada, donde la construcción de la subjetividad se da a partir de una recolección totalizadora del pasado que explica el presente. En la invitación a que cada persona se reescriba desde el presente propongo tener en cuenta el recordatorio de Larrosa (1995: 307) que nos habla del recuerdo no como si se tratara de un álbum de fotografías, sino como un proceso que implica imaginación, composición y, sobre todo,

habilidad narrativa. Así, jugamos a reescribir(nos) abiertos a la ficción, a las ausencias, a lo fragmentario.

Además, este proceso de reescritura de uno mismo tiene lugar dentro del contexto de una investigación compartida con otras personas. De manera que se producen distintos cruces de relatos, porque se invita a que cada participante busque, en su propia mochila de historias vitales, fragmentos que le permitan conectarse y explorar la pregunta de investigación acordada. Estamos atentos a cómo nuestras historias personales están presentes en la investigación. Reescribimos sobre la cuestión que indagamos y, al mismo tiempo, reescribimos sobre nosotros mismos. Y lo hacemos al modo que sugiere Paul Ricoeur (1999), contemplando la memoria no solo como retrospectiva, sino también como memoria crítica, para reabrir la cuestión de la identidad teniendo en cuenta, además, la memoria colectiva, los recuerdos, los relatos y su ritualización compartida.

#### *Entre*

¿Cómo reescribir *entre* cuerpos? Para orientar la exploración y la creación colectiva de relatos corporales me sirvo de una metáfora que tomo prestada de la compañía Teatro de los Sentidos, la idea de *El habitante y el viajero*. Su puesta en escena consiste en un teatro participativo, donde en lugar de actores y espectadores hay habitantes y viajeros. En mi formación en el posgrado en Lenguajes Sensoriales y Poética del Juego —que ofrece esta compañía—, exploré esta metáfora, encarnándola, y decidí pensar la dimensión relacional del ser humano desde la sutileza de lo poético que contiene la idea del habitante y el viajero.

¿Cómo habitar *entre* lo conocido y lo desconocido? Una persona puede considerarse habitante en tanto que conocedor del lugar que habita, en tanto que conocedor de sí mismo; pero, a la vez, puede vivir momentos de extrañeza, perderse, sentirse un desconocido... y en este estado de incertidumbre, de apertura a lo imprevisto, nuestra condición se parece más a la del viajero.

Más allá de la relación con uno mismo, la idea del habitante y el viajero también nos sirve para repensar

cómo nos relacionamos con los otros. El habitante es alguien que escucha con todo su cuerpo para entrar en diálogo con el viajero, procurando no ser invasivo,

invitándole a un terreno que el habitante ya conoce, pero que podrá descubrir de nuevo junto a otro si consigue afinarse como instrumento para la escucha.



**Figura 13.** *Entre tú y yo.* Imagen del Seminario Poética del Cuerpo, organizado por el Instituto Provincial de Educación Física de la Universidad Nacional de Córdoba, que impartí junto con el profesor Carlos Skliar.

**Fuente:** fotografía de Noemí Duran.

Soy maestra y me duele ver que, en la mayoría de escuelas, todavía existe la fantasía de controlar al otro. Mi propuesta es simple: sustituir las máquinas de vigilancia por instrumentos para la escucha. Propongo empezar por un trabajo de la sensibilidad individual de las personas que decidan dedicarse a la educación. El maestro comparte la misma vocación que el habitante: dar al otro la experiencia de un viaje, donde el viajero es acompañado con levedad para que pueda perderse y encontrar su propio camino. ¿Cómo nos hacemos presentes como educadores cuando viajamos con otros? ¿Cómo invitamos, acompañamos, aparecemos y desaparecemos...?

A continuación destaco algunos tránsitos que exploramos en esta propuesta, al abrirnos a cuestionar las formas escolarizadas en que aprendimos a relacionarnos con el mundo y con nosotros mismos.

— *De clasificar a escuchar las resonancias.* Me remito aquí al ya mencionado “sujeto-diapasón”

que propone Nancy (2007). El habitante es alguien capaz de abrirse al imprevisto, porque presta atención y puede reconocer la resonancia que el otro provoca en él.

- *De manipular a animar.* El educador como habitante deja de manipular, de provocar una acción de fuera hacia dentro, para hacer justo lo contrario: animar, invitar a salir de dentro hacia fuera, *exducere*. Despertar el sentido vivo en lo que hacemos, contagiar al otro las ganas de salir de viaje. Pero debe ser su viaje; por esta razón, es importante que el educador invite al otro a mirarse a sí mismo en relación con lo que vive. El educador-habitante tiene la capacidad de devolver la mirada al viajero.
- *De un tiempo impuesto a un tiempo propio.* Necesitamos tiempo para mirarnos al espejo y ver algo más que la imagen repetida de nosotros mismos. Aprender a vernos con los ojos abiertos como si estuvieran cerrados, mirando a tra-



vés de todas las ventanas de nuestro cuerpo. En las obras del Teatro de los Sentidos el habitante es quien invita a una persona a entrar en un espacio para vivir juntos una experiencia, escucha el tiempo con el que llega esta persona invitada, el viajero. El habitante está atento al modo como los cuerpos entran en contacto, para no forzar ni manipular al viajero. Respetamos el tiempo para que este pueda verse a sí mismo y decidir si

quiere emprender el viaje. De este modo, como habitante puedo también sentir en qué momento mi gesto será bien recibido por el viajero. El tiempo para la escucha de los distintos ritmos nos enseña a no ser invasivos, a encontrar el momento y el tono oportunos en la relación con los demás. ¿Se imaginan que en las escuelas explorásemos las formas delicadas de tocar al otro?



Figura 14. La dama del unicornio. La vista.

**Fuente:** "Les Collections. Tapisseries, tissus et broderies. La Dame à la licorne. 'La Vue'", Musée de Cluny, [en línea], disponible en: [http://www.musee-moyenage.fr/homes/home\\_id20393\\_u112.htm](http://www.musee-moyenage.fr/homes/home_id20393_u112.htm)

- *De alumno a persona.* Si en la relación con el *saber* contemplamos también el *ser*, esto implica considerar los momentos en los que no sabemos, en que nos equivocamos, nos sentimos cansados, desconectados... El tiempo vital del aprendizaje es un tiempo de transformación de uno mismo; para vivir una transformación y reencontrarnos primero es necesario perderse.
- *De protagonista a acompañante.* El educador-habitante es alguien que nos acompaña a perdernos. La presencia del educador, como habitante,

es similar a sentir una voz que nos susurra al oído: "no tengas miedo...". Cuando como habitante invito a un viajero a entrar en la oscuridad, tengo que escucharlo con todo mi ser, para crear un puente, una posibilidad de diálogo. En la dramaturgia del Teatro de los Sentidos la persona que entra, el viajero, crea el 50% de la historia, abriéndose al juego que le propone el habitante. A la vez, el habitante, que conoce mejor el terreno, tiene mayor responsabilidad en contener la situación, no puede perderse en el otro por

completo. Por esa razón, es muy importante que el habitante conozca bien sus límites, y eso re-

quiere de una práctica constante de escucha de sí mismo.



**Figura 15.** La Dama del Unicornio. El tacto

**Fuente:** "Les Collections. Tapisseries, tissus et broderies. La Dame à la licorne 'Le Toucher'", Musée de Cluny, [en línea], disponible en: [http://www.musee-moyenage.fr/homes/home\\_id20393\\_u112.htm](http://www.musee-moyenage.fr/homes/home_id20393_u112.htm)

- El viajero no está solo, el habitante lo acompaña procurando una relación de confianza, cuidando la manera de dirigirse a él. A medida que caminan juntos va creándose cierta complicidad. Cuando habitante y viajero dejan de mirarse frontalmente para abrirse a un tercer elemento, es sobre todo cuando descubren juntos el paisaje al que llegan y empiezan a jugar.
- Su relación va transformándose a lo largo del viaje. No obstante, en general, el habitante tiene una consigna clara: él no es el protagonista, él sólo quiere dar algo al otro, la experiencia del viaje; esta es la principal vocación del habitante. En este sentido, la condición del educador-habitante es desaparecer; está presente, pero simplemente acompaña al viajero en la apertura de su imaginario hacia lugares que el habitante nunca conocerá, ni tendrá la pretensión de hacerlo. Es desde esta actitud que el habitante se abre al enigma del otro. Respetando su libertad. Dejándole espacio y tiempo para ser, para implicarse en lo que está haciendo.
- En algunos parajes parece que el viajero ya no necesita el habitante, de repente le suelta la mano. La presencia del habitante ya no es física, pero su energía sigue resonando en el viajero, porque le ha animado a salir de viaje, a seguir el instinto curioso que tenemos todos los seres humanos. Ahora el viajero puede andar solo, en confianza, sintiendo la complicidad de toda la humanidad.
- Una vez, como viajera, viví esta sensación cuando después de haber caminado juntos, el habitante

me entregó una vela y me adentré sola en la oscuridad.

- *De pesado a ligero.* La condición del habitante-educador de desaparecer tiene que ver con la levedad. Tendemos a sobrecargar la mochila para salir de viaje; en la escuela se incorporan constantemente nuevos artefactos y tecnologías, como si más añadidos fuese sinónimo de mejor educación. En los viajes del Teatro de los Sentidos la lógica es totalmente inversa: menos es más. Nos proponemos abrir el imaginario del viajero desde la metonimia. Cuando las habitantes exploramos un camino y una puesta en escena, abandonamos la costumbre de preguntarnos “qué nos falta” y aprendemos a preguntarnos “qué es lo que sobra”. Confiamos en lo que “no sabemos que ya sabemos” (como dice Enrique Vargas, director de la compañía Teatro de los Sentidos); nuestro inconsciente y la memoria de nuestro cuerpo posee ya mucha información para que podamos salir de viaje.
- *De una escuela logocéntrica a una escuela de los sentidos.* En la puesta en escena de una historia

consideramos la dramaturgia de cada uno de los sentidos con los que percibimos. Como habitantes exploramos y creamos una dramaturgia del tacto, del olfato, del gusto, del oído y de la vista. ¿Qué consideración tienen los lenguajes sensoriales en la educación escolar actual? Los educadores cargamos el espacio de palabras; nuestro sistema educativo es exageradamente logocéntrico. Desde el Teatro de los Sentidos se nos invita a utilizar la palabra únicamente cuando esta es más fuerte que el silencio.

- Por otro lado, en la investigación de tesis con los niños, tuvimos la oportunidad de experimentar con diferentes modos de comunicación y me di cuenta de que cada vez que volvíamos la mirada sobre nuestra experiencia con un lenguaje distinto esto contribuía a una reelaboración distinta. La hibridación de lenguajes facilita el proceso de apropiación, de hacer algo propio, de conferir un sentido particular y original a la experiencia que se traduce o se crea. En el cruce entre lenguajes puede aparecer una manera nueva de decir.

#### *Cuerpos*



**Figura 16.** *Gemma.* Explorar la piel durante el embarazo

**Fuente:** fotografía de Noemí Duran.

Invito a dejarnos sentir, a ser *cuerpos sentidos*. Propongo una exploración y reivindicación de los lengua-

jes sensoriales en el ámbito de la educación. Frente al predominio de lo visual y lo cognitivo, parece que nos

hemos olvidado de las otras posibilidades que tiene nuestro cuerpo para percibir y significar a través de lo que sentimos. Además, el cuerpo sentido guarda los secretos de todos los caminos que hemos recorrido; “jamás podremos borrar con la cabeza lo que escribimos con el cuerpo” (Juan Subirá, en Citro y Ascheri, 2012: 17). Nos aproximamos al cuerpo como instrumento para la escucha, imaginándolo con múltiples ventanas para abrirse al mundo. Ventanas singulares para cada uno de nosotros, que aprenderemos a descubrir y poner en juego, con la finalidad de volvernos más atentos y desnaturalizar nuestras formas habituales de utilizar los sentidos. Se trata de un trabajo sobre la atención, entendiendo por *atención* la capacidad de estar a la escucha de lo que todavía no es, de lo aún por venir.

Invito también a considerar nuestro cuerpo como elemento que nos acompaña en los procesos de creación, sea cual sea nuestro ámbito de exploración. Con frecuencia nos exigimos ser creativos sin tener en cuenta la disposición de nuestra energía, de nuestros sentidos, de nuestras percepciones... Invito a las personas a detenernos a escuchar nuestro cuerpo para transitar de la representación (que nos conduce de la palabra o la idea preconcebida al gesto) a la presencia (que requiere un viaje en el sentido opuesto: estar a la escucha de los gestos singulares y significarlos *a posteriori*) para encontrar una voz propia en lo que exploramos y expresamos.

Reescribir entre cuerpos es posible cuando nos aproximamos al *cuerpo en relación* y al *cuerpo en movimiento*, porque desde estas consideraciones posibilitamos descentramientos y proliferación de subjetividades. Desde la reflexión coreográfica, Erin Manning (2009) nos recuerda que el potencial del movimiento es la habilidad para extender dinámicamente la variedad a partir de un cuerpo. Este autor se refiere a la danza del “todavía-no”, la danza atenta a las preaceleraciones, entendiendo por *preaceleración* la disposición que cada uno de nosotros tiene hacia un tipo de movimiento, la inercia con la que entramos en acción. En la propuesta que presento, esta variedad se multiplica, porque se trata de una exploración de mi cuerpo en contacto con otros cuerpos, dando lugar a un movimiento relacional.

Respecto a este movimiento relacional me interesa la aproximación del bailarín y coreógrafo William Forsythe (2003: 24, en Manning, 2009: 2), quién consideraba la coreografía como un resultado secundario de bailar. Esto supone que la coreografía está atenta a lo que emerge cuando distintos movimientos entran en relación. Implica abrirse y estar atento a lo que emerge de nuevo al entrar en contacto con otro. De este modo se generan espacios que no están resueltos *a priori*, y esto desde el punto de vista de la exploración supone una riqueza, ya que nos obliga a cuestionar constantemente el sentido de lo que hacemos y compartimos. Por esa razón, es importante que el trabajo de exploración corporal se acompañe también de momentos de reflexión, en los que ensayamos maneras de dejar rastro de lo que sucede, de documentarlo, para poder volver a ello y seguir tirando del hilo. Con esta finalidad, en muchos de los cursos que imparto utilizo la estrategia de los *nidos*: tiro mantas al suelo e invito a los participantes a reunirse en grupos sobre ellas; de repente emerge un espacio que supone otra forma de compartir. La cercanía y la posición de los cuerpos tendidos sobre las mantas permiten un tono más íntimo, que considero conveniente para compartir las resonancias de nuestros cuerpos sentidos.

#### Escena 5

[“¿Cómo nos han tocado? ¿Cómo hemos tocado? ¿Qué escucha tu cuerpo cuando no ve?

¿Se pueden poner palabras en las experiencias en que resonamos? ¿Cómo nos hemos acercado al otro desde el olor?” Son algunas de las preguntas que emergen en los talleres. ]

#### Caminos

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”. Con esas palabras de Antonio Machado invito a movernos y con-movernos, a que algo nos pase andando junto a otros, abiertos a lo aún por venir. Antes de partir de viaje propongo sentir un momento de quietud, de apreciar el espacio del silencio, imaginando nuestro cuerpo como una gran caja de resonancia que recibe información y energía. Al detenernos podemos escuchar con más atención todos esos ruidos, apreciar con sutileza las distintas sonoridades. Desde la escucha



atenta podemos identificar qué pregunta nos incita a salir de viaje, a explorar. En este punto nace una intención que marca una dirección para empezar el viaje. La atención nos da energía y la intención la transforma.

En la propuesta de *reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles* invito a la exploración y la creación colectiva de relatos corporales con un foco o eje de trabajo similar a una pregunta-semilla que nos impulsará hacia un camino particular. Reescribimos sobre algo que está ahí fuera, la cuestión que exploremos; pero, a la vez, nos reescribimos, porque la pregunta-semilla nace en nosotros y la exploramos desde el cuerpo como presencia, no como representación. El *cuerpo representado* es el cuerpo que damos por sabido, que podemos comprender, nombrar, conocer... el *cuerpo presente* es infinito, no se puede acotar, sí sentir.

En la propuesta que lanzo prestamos atención a cómo devenimos presentes en nuestra forma de habitar mientras nos movemos, y eso nos permite aprender de las discontinuidades que vivimos en cada camino recorrido. Nuestra pregunta inicial se irá transformando en el viaje y probablemente nosotros lo haremos con ella, porque como expresa Felman:

[...] el aprendizaje es precisamente la forma en que el momento reflexivo, al volver una y otra vez sobre sí, efectivamente se subvierte a sí mismo. Encuentra otra cosa de lo que esperaba, de lo que se había preparado para buscar; la forma en la que la respuesta está obligada a desplazar la pregunta, la forma en que lo revuelto, lo que retorna a sí mismo, desplaza radicalmente el punto de observación (1987: 67, en Ellsworth, 2005: 151).

### *Po(e)sibles*

...Y preguntaban los chamanes si alguien enfermaba: ¿Cuándo dejaste de cantar? ¿Cuándo dejaste de bailar? ¿Cuándo dejaste de contar historias? y ¿Cuándo dejaste de sentirte cómodo en el dulce espacio del silencio?... (en *Barcelona Alternativa*, s. f.).

Abrirse al imprevisto supone tener en cuenta y aceptar lo enigmático, aquello que no sabemos ni en-

tendemos. Aquí es donde hablo de *po(e)sible* para referirme a lo poético como lenguaje que abre otros caminos *posibles*. Nos aproximamos al cuerpo y a lo sensorial sin la pretensión de clasificar, ni comprender. Nuestra búsqueda tendrá que ver con abrir imaginarios, ensanchar horizontes de sensaciones, emociones y pensamientos. El lenguaje poético como puente "entre la gramática en la que nos interpretamos y la libertad de inventar una gramática en la que poder interpretarnos de otra manera" (Larrosa, 1998: 480). Lo poético como chispa que enciende un fuego, como aceptación de las infinitas posibilidades de vivir el mundo.

Si la educación tiene que ver con el encuentro con el otro y la apertura a lo imprevisible de este encuentro, entonces necesitamos una escuela más poética: que en lugar de organizarse por disciplinas contemple las preguntas que movilizan a cada persona; que en lugar de clasificar según roles, edades o niveles de inteligencia, nos invite al juego de explorar juntos reconociéndonos como habitantes y viajeros; que en lugar de fijar puntos de llegada nos invite a descubrir caminos po(e)sibles.

En un presente en el que cada día son más los niños medicados para encajar en una estructura que no escucha, creo que empieza a adquirir un sentido de urgencia la propuesta que planteo en este artículo. Animo a los educadores a perderse de verdad con los niños, a dejar que sean ellos los que nos inviten a viajar. Propongo cuestionar con los mismos niños las formas escolarizadas de habitar y de ser, para convertirnos en viajeros capaces de emprender nuestros propios viajes. Sentido del verdadero aprendizaje.

Desde la escuela que ya existe propongo que los educadores nos planteemos crear conversaciones entre desconocidos a pesar de las estructuras institucionales que las dificultan. Aprovechemos el hecho de sentirnos descolocados, no para capturar al otro en nuestra forma de ver el mundo, sino para abrirnos al enigma de cómo devolver esta diferencia. Esta es la inquietud desde la cual planteo la propuesta de *reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles*: una invitación a volvernos más atentos al gesto que pide cada instante.

## Referencias bibliográficas

*Barcelona Alternativa*, s. f., [en línea], disponible en: <http://www.facebook.com/BARCELONALTERNATIVA?ref=ts&fref=ts>

Béjart, M., 2005, *Cartas a un joven bailarín*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Buitrago, A., 2009, ed., *Arquitecturas de la mirada*, Alcalá, Universidad de Alcalá.

*Caminos posibles*, s. f., [en línea], disponible en: <http://www.facebook.com/pages/Caminos-possibles/309662319139521?ref=ts&fref=ts>

Citro, S. y P. Aschieri, coords., 2012, *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas*, Buenos Aires, Biblos.

Charlot, B., 2000, *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*, Porto Alegre, Artmed.

Clandinin, D. J. y F. M. Conelly, 1990, "Stories of Experience and Narrative Inquiry", *Educational Reseracher*, vol. 19, núm. 5, pp. 2-14.

—, 1995, "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en: J. Larrosa, ed., *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.

—, 2000, *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco, Jossey Bass Publishers.

Conle, C., 1999, "Why Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research", *Curriculum Inquiry*, vol. 29, núm. 1, pp. 7-32.

*Conversación entre desconocidos en un bar*, 2010, [en línea], disponible en: <http://escolaconversadesconeputs.com/eng/converses.php>

Diotima, 2004, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*, Barcelona, Icaria.

*Dona Ludens o Mujer Dormida*, s. f., [en línea], disponible en: <http://donaludens.wordpress.com/poetica-de-los-sentidos/>

Duran, N., 2012, "La escuela como una conversación entre desconocidos. Investigar con niños mediante lenguajes artísticos", tesis doctoral, Universidad de Barcelona, [en línea], disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/84058>.

Ellsworth, E., 2005, *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*, Madrid, Akal.

Erickson, F. y J. Wilson, 1982, *Sights and Sounds of Life in Schools: A Resource Guide to Film and Videotape for Research and Education*, East Lansing, Mich., Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University.

Fridman, S., 2009, *Ivana Azul. Entre sueños o algo así...* Buenos Aires.

Generalitat de Catalunya, 2007, *Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania*, Decret 142/2007 DOGC núm. 4915, Currículum d'Educació Primària, Barcelona, Generalitat de Catalunya.

Hernández, F., 2005, "Cómo se ven y cómo se sienten. El papel de la Escuela Primaria en la subjetividad infantil", *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 350, pp. 56-60.

Jódar, F., 2007, *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*, Barcelona, Laertes.

Kaschnitz, M.L., 2009, *La Casa de la Infancia*, Barcelona, Minúscula.

Kuhn, A., 1991, *Cine de mujeres*, Madrid, Cátedra.

Larrosa, J., 1995, *Escuela, poder y subjetividad*, Madrid, La Piqueta.

—, 1998, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación*, Barcelona, Laertes.

—, 2003, *Entre las lenguas, Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona, Laertes.

—, 2007, "Prólogo", en: Larrosa, J., I. Assunção y J. De Sousa, comps., *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje*, Madrid, Miño y Dávila.

Maclure, M., Holmes, R., Macrae, C., Jones, L., 2010, "Animating classroom ethnography: Overcoming video-fear", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 23, núm. 5, pp. 543-556.

Manen, M. V., 2004, *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, Barcelona, Paidós.

Manning, E., 2009, *Incipient Action: The Dance of the Not-yet. Relationscapes: Movement, Art, Philosophy*, Cambridge, Mass, MIT Press.

Masschelein, J. y M. Simons, 2006, *Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie*, Barcelona, Laertes.

Nancy, J. L., 2007, *Listening*, New York, Fordham University Press.

Pinnegar, S. y J. Daynes, 2007, "Locating narrative inquiry historically", in: D. Clandini, ed., *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, Sage, Thousand Oaks, CA., pp. 3-34.

Ricoeur, P., 1999, *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Springgay, S. et al., eds., 2008, *Being with A/r/tography*, Rotterdam, Sense Publishers.

Walkerdine, V., 2000, "La infancia en el mundo post-moderno: la psicología de desarrollo y la preparación de los futuros ciudadanos", en: T. Tadeus, *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.

---

## Referencia

Duran Salvadó, Noemí, "Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles. Propuesta de nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 25, núm. 65, enero-abril, 2013, pp. 79-105.

Original recibido: 19/02/2013

Aceptado: 30/04/2013

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---